

Adick, Christel

Moderne Schulentwicklungen in der sogenannten "Dritten Welt" im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 220-225. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 25)



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Moderne Schulentwicklungen in der sogenannten "Dritten Welt" im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 220-225 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-224661 - DOI: 10.25656/01:22466

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-224661>

<https://doi.org/10.25656/01:22466>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft

Beiträge zum 12. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 19. bis 21. März 1990
in der Universität Bielefeld

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Volker Lenhart und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1990

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft : vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1990
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 25) (Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 12)
ISBN 3-407-41125-1

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1990 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41125 1

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

VOLKER LENHART	15
HANS SCHWIER	19
EWALD GIESE	23
KARL PETER GROTEMAYER	27
HANS-JÖRG KÖNIG	29
IOANNIS PIRGIOTAKIS	32

II. Podien

WOLFGANG KLAFKI	
Bericht über das Podium: Pädagogik und Nationalsozialismus	35
HELMUT HEID	
Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft ..	56

III. Symposien: Berichte/Vorträge

DIETRICH BENNER/ULRICH HERRMANN/ECKHART KÖNIG/ JÜRGEN OELKERS/HELMUT PEUKERT/JÖRG RUHLOFF/ALFRED SCHÄFER/ HEINZ-ELMAR TENORTH/PETER VOGEL	
Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion	71
Symposion 2. Bilanz erziehungshistorischer Forschung: Pädagogik und Nationalsozialismus	93
CHRISTA BERG	
Vorbemerkungen: Intention und Begründung	93
JÜRGEN OELKERS	
Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpäd- agogischer Optionen	94

HEINZ SÜNKER	
Nationalsozialistische Herrschaftssicherung durch Sozialarbeit: Destruktion wohlfahrtsstaatlicher Ansätze und hilfepolitischer Diskurse in der „Volkspflege“	98
DAGMAR REESE	
Frauen und Nationalsozialismus. Eine Forschungsbilanz	102
ANDREAS MÖCKEL	
Behinderte Kinder im Nationalsozialismus	105
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Außerhalb der Norm. Behinderte Menschen in Deutschland und Frankreich während des Faschismus. Eine vergleichend-historische Studie	108
ROLF SEUBERT	
Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus ..	112
MARTIN KIPP	
Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten „Sondergebieten“	116
WOLFGANG KLAFFKI	
Typische Faktorenkonstellationen für Identitätsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Nationalsozialismus im Spiegel auto- biographischer Berichte	119
Symposion 3. Bilanz der Jugendforschung	123
LUISE WAGNER-WINTERHAGER	
Bericht über den Teil 1: Jugendforschung als Zeitdiagnose	123 ✓
HANS-UWE OTTO	
Bericht über den Teil 2: Jugendberichte als Fixpunkte der Jugendhilfeforschung	137 ~
KLAUS BECK/ADOLF KELL	
Symposion 4. Bilanz der Bildungsforschung	149
Symposion 5. Bilanz der Erziehungswissenschaft in Europa	169
VOLKER LENHART	
Vorwort	169
CHARLES BERG	
Die Lage der Erziehungswissenschaft in Luxemburg. Versuch einer Bilanz	170 ✓

GWEN WALLACE	
Education as an academic discipline in Great Britain	178
JOANNIS PIRGIOTAKIS	
Überblick über die Pädagogische Wissenschaft in Griechenland ..	186
HANS-JÖRG KÖNIG	
Bilanz der Erziehungswissenschaft in der DDR: Befreiung aus der Bevormundung	193
VOLKER LENHART	
Die Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland	199
Symposion 6. Vergleichende Bildungsforschung: Erträge und Heraus- forderungen	207
RENATE NESTVOGEL	
Vorbemerkungen	207
WOLFGANG HÖRNER	
Lehrplanstrukturen und Hierarchisierung von Wissen: Ergebnisse vergleichender Forschung	210
GERO LENHARDT	
Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien .	215
CHRISTEL ADICK	
Moderne Schulentwicklungen in der sogenannten „Dritten Welt“ im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen	220
GOTTFRIED MERGNER	
Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich	225
PATRICK V. DIAS	
Kritik des idealtypischen Kulturvergleichs in der Erziehungs- wissenschaft im Kontext internationaler Machtstrukturen	231
Symposion 7. Zum Stand der Erforschung von Schulschwierigkeiten .	237
PETER MARTIN ROEDER/MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung	237
MONIKA A. VERNOOIJ	
Vergleichende Untersuchung zur sozialen Einstellung von Grund- und SonderschülerInnen (9–11jährige). Eine erste Teilauswertung	238

KARL HAUSSER/MAX KREUZER	
Identitätsaspekte bei der Diagnose der Lernentwicklung von Grund- und Sonderschülern	243
ULF HAEßBERLIN	
Die Situation von vergleichbar leistungsschwachen Schülern in Regelklassen und in Sonderklassen. Bericht über ein Forschungsprojekt	246
RUDOLF KRETSCHMANN	
Entwicklungsökologische Strategien zur Prävention und zum Abbau von Schulschwierigkeiten	249
ULRICH U. HERMANN	
Gegenkontrolle. Bericht über die Entwicklung eines Fragebogens .	252
DIETER THIEL/KARL-LUDWIG HOLTZ	
Modellüberlegungen zum Schulversagen auf informationstheoretischer Grundlage	254
KARL-LUDWIG HOLTZ	
Informationsintegration und Schriftspracherwerb. Diskussion empirischer Befunde	257
UDO KULLIG/RALF SIEGER/FRIEDRICH MASENDORF	
Trainingsprogramm: Schriftliches Multiplizieren (Euro-Mulli) ...	259
DIETHER HOPF	
Schulschwierigkeiten ausländischer Kinder während der Migrationszeit und nach der Rückkehr in die Heimat	262
HANS MERKENS	
Schulschwierigkeiten von Aussiedlerkindern	265
KURT AURIN	
Schwierigkeiten von Lehrern mit der Schule	267
HELMUT A. MUND	
Probleme der Schullaufbahnsteuerung an Gesamtschulen im Anschluß an die KMK-Regelung	270
Symposium 8. Emanzipation, Technik Geschlechterbildung: Bilanz der Probleme und Perspektiven in der Weiterbildung	275
EKKEHARD NUISSL	
Vorbemerkung: Mündigkeit als Machtfrage	275
PETER FAULSTICH/HANNELORE FAULSTICH-WIELAND	
Probleme der Technikbildung	276 ✕
CHRISTIANE SCHIERSMANN	
Berufliche Weiterbildung von Frauen. Problemanalyse und Forschungsfragen	283 ✕

VERENA BRUCHHAGEN	
Qualifizierung für die Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit	290
ERHARD MEUELER	
Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar?	295
Symposium 9. Bilanz der pädagogischen Tourismusforschung	303
KLAUS PETER WALLRAVEN	
Einleitung	303
FRANZ PÖGGELE	
Erlebnisreisen im Jugendtourismus	305
BÄRBEL SCHÖTTLER	
Abenteuer „Sport“. Sportabenteuer auch im Tourismus?	307
UWE UHLENDORFF	
Zur Gestaltung von Lebensthemen im Kontext lebendigen Erlebens – Erfahrungen aus einem erlebnispädagogischen Projekt	310
Ueli MÄDER	
Sanfter Tourismus zwischen Theorie und Praxis	313
ROLAND GÜNTHER/JANNE GÜNTHER	
Unser Konzept des multikulturellen Reisens – ausgedrückt in Reisebüchern: Volkstümlich – multiperspektivisch – multikulturell	316
WINFRIED RIPP	
Entziffern, was man sieht. Neue Konzeptionen der Stadtaneignung für Touristen und Einheimische – „Stattreisen Berlin“	320
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Berufsbild Reiseleitung und Gästeführung im europäischen Vergleich	323
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Wer lernt nichts auf Reisen? Massentourismus – von der Pädagogik vergessen	327
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von der Erlebnispädagogik zur Reisepädagogik. Defizite pädagogischer Tourismusforschung	331
IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	337

nach Maßgabe individueller Interessen zu beeinflussen. Der Gesichtspunkt individueller Autonomie in der Arbeitswelt steht dabei im Mittelpunkt.

Literatur

- BENDIX, R.: Nationbuilding and Citizenship. New York 1964. BERG, I.: Education and Jobs: The Great Training Robbery. New York 1970.
- BUSCH, F.W./GLOWKA, D./LIEGLE, L./SCHRIEWER, J.: „Vergleichende Erziehungswissenschaft: Perspektiven, Erträge, Herausforderungen.“ In: Vergleichende Erziehungswissenschaft (1987), H. 18, S. 1–53.
- LENHARDT, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt/M. 1984.
- LENHARDT, G.: Berufliche Weiterbildung in der bürokratischen Gesellschaft (Fernuniversität Gesamthochschule). Hagen 1988.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.: Schule im historischen Prozeß. Stuttgart 1976.
- MEYER, J.W./RAMIREZ, F./RUBINSON, R./BOLI, J.: „The World Educational Revolution. 1950–1970.“ In: Sociology of Education (1977), H. 50, S. 242–258. OFFE, C.: Berufsbildungsreform – Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt/M. 1975.
- PSACHAROPOULOS, A./WOODHALL, M. Education for Development. Oxford 1985.
- RAMIREZ, F.O./MEYER, J.W.: „Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System.“ In: Annual Review of Sociology (1980), H. 6, S. 369–399.
- WEBER, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. 1. Tübingen 1964, S. 17–206.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33

CHRISTEL ADICK

Moderne Schulentwicklungen in der sogenannten „Dritten Welt“ im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen

Mein Vortrag versteht sich als ein Plädoyer für die Integration außereuropäischer („nicht-westlicher“) moderner Schulentwicklungen in eine Gesamtperspektive der historisch-vergleichenden Bildungsforschung, um somit die bislang als „eurozentrisch verkürzt“ zu bezeichnende Schulgeschichtsforschung und Schultheorie zu überwinden.

1. Die Suche nach „adäquaten“ Interpretationen und „richtigen“ Prämissen in der vergleichenden Bildungsforschung: ein Beispiel

Im November 1871 verabschiedeten Delegierte aus den Reihen des Adels, der Gebildeten, des Handels und der Kirche als Ergebnis ihrer mehrjährigen Konsultationen eine Verfassung, in der der Zusammenschluß verschiedener Fürstentümer zu einem modernisierungsbereiten Nationalstaat formuliert wird. Die Verfassung enthält neben politisch-ökonomischen Grundsätzen auch das Ziel der *Durchsetzung eines öffentlichen Bildungssystems* für alle Kinder zwischen 8 und 14 Jahren, das neben privaten und kommunalen Mitteln auch durch öffentliche Steuern finanziert und durch staatliche Instanzen reglementiert und kontrolliert werden soll.

Der bisherigen Schilderung der Sache ist nicht anzumerken, welchem gesellschaftlichen Kontext sie entstammt. Ich habe dies durchaus mit Absicht getan. – Ich hätte die ganze Angelegenheit auch ignorieren können, so wie es die historisch-vergleichende Bildungsforschung bislang durchweg getan hat (Ausnahme: FOSTER 1971, allerdings ohne daß diese Monographie von der vergleichenden Bildungsforschung systematisch rezipiert worden wäre.). Oder ich hätte die Sache ganz anders erzählen können, und zwar etwa so: Im Jahre 1871 wurde im englischen Kolonialgebiet an der Goldküste auf einer Versammlung von Häuptlingen und Oberhäuptlingen des Fanti-Gebietes nebst einigen westlich gebildeten Fanti ein Verfassungstext erarbeitet, der auch Überlegungen zur Einführung von Schule nach westlichem Modell enthielt, da die Fanti als Stamm, der an der Küste wohnt, schon relativ frühzeitig mit formaler Schulbildung europäischer Prägung vertraut waren usw. usw. – Schon aus der Terminologie („Häuptlinge“, „westlich“ Gebildete, Schule „nach europäischem Modell“, usw.) sind die Unterschiede zur ersten Schilderung ersichtlich, obwohl es dabei um dieselbe Sache geht (Zur Fanti-Konföderation vgl. McCARTY 1983 und KIMBLE 1963, weiteres in ADICK 1989, Kap. 9). – Welche dieser erziehungswissenschaftlichen Interpretationsweisen wird nun der Sache am ehesten gerecht? Welche ist eurozentrischer? Welche ist kritischer, konstruktiver? Welche reflektiert die Selbstdeutung und Interessenlage der Betroffenen? Welche Version eignet sich für die historisch-vergleichende Bildungsforschung und als Beispiel für was bzw. im Vergleich zu welchen anderen Erscheinungen?

In *welthistorischem* Vergleich waren die Bildungsklauseln der Fanti-Verfassung sehr modern; denn zu jener Zeit waren Schulpflicht und das Recht auf Bildung weder weltweit und noch nicht einmal in allen „westlichen“ Ländern verfassungsmäßig sanktioniert (BOLI-BENNET 1979). Daß die Fanti-Verfassung *von außen beeinflusst* war, d.h. durch die sog. „westlich“ gebildeten Afrikaner, schmälert nicht ihren Wert; denn das Faktum äußerer Einflüsse gilt praktisch für alle neueren Verfassungen. (Übrigens hatte England, mit dem die meisten dieser modernisierungswilligen Fanti in Kontakt standen, ja selbst gar keine Verfassung.) Und daß die Bildungsklauseln der Fanti-Verfassung so „europäisch“ wirken, mag auf dem falschen Vorverständnis beruhen, daß ein Verfassungstext in Afrika im 19. Jahrhundert (wenn nicht sowieso ein „Unding“, weil nicht „afrikanisch“) entweder europäisch beeinflusst und von westlich Gebildeten lanciert sein muß und deswegen „europäisch“ ist, oder – wenn schon eine „afrikanische“ Initiative, dann bitte schön: „typisch

afrikanisch“ zu sein hat – was immer das sein mag. Mit anderen Worten: Eine Interpretation der Sache als *eigenständige* zumal *moderne* Initiative von Afrikanern unterschiedlicher Herkunft und Lebenssituation, die sich als *Subjekte ihrer Geschichte* sowohl ihre Traditionen wie auch die neuen weltgesellschaftlichen Einflüsse *produktiv* und für ihre eigenen Zwecke *interessengeleitet* und damit durchaus *konflikthaft* zunutze machen, kommt gar nicht in Betracht. Eine solche Interpretationsmöglichkeit bietet sich aber an, wenn wir die moderne Schulentwicklung mitsamt ihren Widersprüchen und Konflikten überall und konsequent als eine „globale“ Errungenschaft betrachten, – mit europäischen „Ursprüngen“ zwar, aber nicht als ein „europäisches Modell“.

2. Die „moderne Schule“ in der „modernen Weltgesellschaft“

Mit dem Paradigma „Schule im modernen Weltsystem“ (ADICK 1988) argumentiere ich unter folgenden Prämissen:

(1) Daß sich „die moderne Schule“ in ihrer pädagogischen Praxis und in ihrem gesellschaftlichen Struktur- und Funktionszusammenhang abgrenzen läßt von anderen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, und zwar innerhalb und außerhalb Europas und sowohl von vergangenen wie auch von gegenwärtigen – als da sind: mittelalterliche Klosterschulen, Tempelschulen, Unterricht durch Privatlehrer und in Monitorensystemen, Familienerziehung, Initiationsriten, außerschulische Bildung, usw.

(2) Daß diese Abgrenzung in einem analytisch-systematischen und in einem historisch-rekonstruktiven, entwicklungslogischen Sinne „Sinn“ macht (dieser Begriff nach HABERMAS 1976), wenn man sich historisch-vergleichend mit Schule beschäftigt, – was nicht gleichbedeutend damit ist, alles an dieser „modernen Schule“ in einem normativ-pädagogischen Sinne unbedingt für „sinnvoll“ zu halten.

(3) Daß dieser „moderne“ Typus (nicht: „europäische“ Typus) von Schule grob gesehen seit ca. zwei Jahrhunderten sowohl *global* (Ausbreitung über die europäischen Ursprünge hinaus), als auch *innergesellschaftlich* (Anstieg der Einschulungsquoten, verlängerter Schulbesuch) *expandiert*; und daß ferner mit dieser Expansion ein *Systembildungsprozeß* verbunden ist (dieser Begriff nach MÜLLER 1981), durch den dieser neue Typus von Schule weltweit alle anderen Formen von Bildung und Unterricht dominiert, d.h. diese mit verschiedenen Mitteln, aber demselben Effekt ausgrenzt, subsumiert, marginalisiert, verdrängt, verlagert, entwertet usw.

Das Paradigma „Schule im modernen Weltsystem“ begreift die Entstehung und weltweite Verbreitung dieses Typus der modernen Schule *als Teil des modernen Weltsystems* und nimmt die in Länderstudien oder zwischenstaatlichen Vergleichen, die ja (immer noch) das Hauptkontingent der historisch-vergleichenden Bildungsforschung ausmachen, unterschätzte oder gar nicht wahrgenommene Tatsache der *Universalität und relativen Uniformität dieses Gesamtprozesses* zum Anlaß, diesen als „*transnational*“ zu qualifizieren; d.h.: Die moderne Schule ist keine europä-

ische oder jeweils national-kulturelle, sondern eine globale, transnationale Errungenschaft, eine Erscheinung, die der Analyse auf der Ebene *weltgesellschaftlicher* Prozesse bedarf. Das globale Modell der modernen Schule – eine Art international gültiges Standardmodell nationalstaatlich organisierter Bildungssysteme – ist zu begreifen als Bestandteil und Prozeß der komplexen und widersprüchlichen transnationalen Produktions- und Reproduktionsbedingungen im modernen Weltsystem (vgl. zum „modernen Weltsystem“ WALLERSTEIN 1979 u. 1983; zur „transnationalen“ Dimension moderner Schulentwicklungen MEYER u.a. 1977 und RAMIREZ/BOLLI 1987; zum Paradigma „Schule im modernen Weltsystem“ umfassender und mit weiteren Literaturangaben ADICK 1989).

Der Aufweis der *Faktizität* dieser weltweit längerfristig wirksamen „Errungenschaften“ sollte jedoch nicht mit einer affirmativ-unkritischen *Zustimmung* verwechselt werden: Die Erfolgsstory der weltweiten Ausbreitung der modernen Schule ist nicht schon deshalb „gut“, weil sie ist; denn Schule, Bildungspolitik und pädagogisches Handeln sind auch in die negativen und widersprüchlichen „Errungenschaften“ unseres modernen Weltsystems verwickelt (Ökologiekrisen, atomare Bedrohung, kulturelle Degradierungs- und Nivellierungsprozesse usw.). Aber uns als Pädagogen muß auch bewußt sein: Eine *universalisierte* Schule mit *transnationalen* Strukturen und *universalisierten* gesellschaftlichen Wissensbeständen schafft trotz aller Entfremdungs- und Instrumentalisierungszwänge auch Ansätze für eine weltweite *kritische* Diskussions- und Handlungsperspektive, z.B. durch *übernationale* Aktionsbündnisse gegen Ausbeutung, Rassismus, weltweite Umweltverschmutzung, Menschenrechtsverletzungen usw., die *ohne* übernationale Kommunikationsmöglichkeiten und transnationale Wissensbestände, zu denen auch schulisches Lernen beiträgt, so gar nicht denkbar wären. – Der Tatbestand, daß die Produktions- und Reproduktionsprozesse im modernen Weltsystem bislang hauptsächlich *uns* in Europa als einem Teil der profitierenden und herrschenden Zentren dieses Weltsystems zugute gekommen sind, macht es allerdings nicht gerade leicht, über Erziehung, Bildung und Unterricht in den armen Ländern dieser Welt *anteilnehmend und kritisch zugleich* zu sprechen.

Die moderne Bildungsgeschichte der außer-europäischen Regionen dieser Welt ist von der historisch-vergleichenden Bildungsforschung bislang weitgehend ignoriert, als Teil des weltweiten europäischen *Kulturexports* reklamiert oder als Exotikum („Bildungsprobleme der Dritten Welt“) ausgegrenzt worden. Ich nenne dies eine eurozentrische Verkürzung der modernen Schulgeschichte, die zugleich ein systematisches Defizit unseres Verständnisses vom *Gesamtprozeß* der weltweiten Expansion und Systembildung der modernen Schule darstellt. Wenn sich nun – wie bisher vorgeschlagen – die vergleichende Bildungsforschung mit der Schulgeschichte außereuropäischer Gesellschaften beschäftigt und dabei eine Theorie der Ausbreitung der modernen Schule zugrunde legt, die diese als eine „universale“ Errungenschaft begreift (und nicht als eine „europäische“); und wenn damit die nationalstaatlich organisierten Schulsysteme als funktionale Äquivalente eines globalen Modells und damit als vergleichbar, als anhand derselben Kriterien zu beurteilende und als kritisierbar angesehen werden, so sehe ich darin zwar keine Garantie, aber zumindest die *Chance*, die oben als „eurozentrisch“ bezeichnete Verkürzung der vergleichenden Bildungsforschung zu überwinden.

Vor diesem Hintergrund gehören die Bildungsvorstellungen der Fanti-Verfassung von 1871 *nicht* in ein exotisches Kuriositätenkabinett von „Bildung nach europäischem Modell in Afrika“, sondern 1. in ein Kapitel *afrikanischer* Bildungsgeschichte, und zwar hier unter den *spezifischen historischen Bedingungen* eines extremen Peripherisierungsdruckes, und 2. in ein Kapitel einer nicht-eurozentrisch verkürzten vergleichenden Bildungsforschung, und zwar als ein *konstitutives* Element in den für die moderne Bildungsgeschichte *insgesamt* relevanten Forschungszusammenhang von „Schule, Staatlichkeit, Verfassung“. Denn auf das *globale* Problem, wie denn die Bürger eines rechtlich sanktionierten, modernisierungsorientierten, international kompetitiven Staatswesens mittels Bildung (und anderer Faktoren) an der Entwicklung ihrer Länder beteiligt und auf ihre Staatssysteme verpflichtet werden könnten, wurde mit dem Verfassungsentwurf der Fanti eine *spezifische* Lösung gefunden, *eine eigenständige afrikanische* Lösung. – Dieses indessen konnten und wollten die in Westafrika residierenden Engländer nicht tolerieren. Sie säten Zwietracht zwischen die modernen und die traditionellen Fraktionen der Fanti und drohten diesen mit dem Entzug ihrer militärischen Allianz angesichts eines erneuten kriegesischen Vorstoßes der Aschanti gegen die Küstengebiete. Der Effekt: Im Jahre 1874 proklamierten die Engländer einseitig die Kolonie Goldküste, und die Fanti ließen diesen politischen Willkürakt angesichts ihrer prekären Lage über sich ergehen.

Die *kolonialismuskritische* Untersuchung der Bildungsprobleme der Dritten Welt ist damit um einen weiteren Beleg dafür reicher, daß der Kolonialismus nicht nur traditionelle Kulturen zerstörte, sondern – vielleicht langfristig gesehen noch folgenschwerer: eigenständige Bewältigungsversuche der weltmarktinduzierten gesellschaftlichen Veränderungen, eine Modernisierung in eigener Regie, hemmte oder vernichtete.

Literatur

- ADICK, C.: Schule im modernen Weltsystem. Ein Versuch zur Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe. In: Zeitschrift für Kulturaustausch (1988), H. 38, S. 343–355.
- ADICK, C.: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren. Habil.-Schrift, dem Fachbereich 2 der Universität – GH – Siegen eingereicht im November 1989.
- BOLI-BENNETT, J.: The Ideology of Expanding State Authority in National Constitutions 1870–1970. In: MEYER, J.W./HANNAN, M.T. (Hrsg.): National Development and the World System – Educational Economic and Political Change 1950–1970. Chicago/London 1979.
- FOSTER, P.: Education and Social Change in Ghana. London 1971 (1. Aufl. 1965).
- HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M. 1976.
- KIMBLE, D.: Political History of Ghana. The Rise of Gold Coast Nationalism 1850–1925. Oxford 1963. McCARTHY, M.: Social change and the growth of British power in the Gold Coast: The Fante states 1807–1874. New York etc. 1983.
- MEYER, J.W. u.a.: The World Educational Revolution. In: Sociology of Education 50 (1977), S. 242–258.
- MÜLLER, D.K.: Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jh. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 245–269.
- RAMIREZ, F.O./BOLI, J.: The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. In: Sociology of Education (1987), H. 60, S. 2–17.

- WALLERSTEIN, I.: Aufstieg und künftiger Niedergang des kapitalistischen Weltsystems. Zur Grundlegung vergleichender Analyse. In: SENGHAAS, D. (Hrsg.) Kapitalistische Weltökonomie. Kontroversen über ihren Ursprung und ihre Entwicklungsdynamik. Frankfurt/M. 1979, S. 31–67.
- WALLERSTEIN, I.: Klassenanalyse und Weltsystemanalyse. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2). Göttingen 1983, S. 304–320.

Anschrift der Autorin:

Dr. Christel Adick, Löhbergstr. 7, 5905 Freudenberg

GOTTFRIED MERGNER

Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich

1. Theoretische Konsequenzen aus der Krise einer Pädagogik mit der „Dritten Welt“

Trotz intensiver erziehungspraktischer Anstrengungen geht in allen Entwicklungsländern die Schere zwischen den bislang entwickelten Erziehungskonzepten und der gesellschaftlichen Entwicklung mehr und mehr auseinander. Die Hilflosigkeit der Erziehungsstrategien gegenüber der Not und den katastrophalen Entwicklungen in diesen Ländern stellt auch die Erziehungswissenschaft in Frage. Dies gilt in gleicher Weise für die in ihren Konsequenzen unbegriffenen „Erfolge“ der westlichen Erziehung bei der Dynamisierung der industriellen, gewaltproduzierenden Entwicklung von Technik, Wirtschaft und Politik in den industriellen Zentren.

Wo aber die Konflikte der armen und reichen Länder aufeinanderstoßen, wo die ungerechten Verhältnisse unberechenbare Konflikte erzeugen, blamieren sich die vorhandenen pädagogischen Reform-Rezepte unübersehbar. Die neue Konjunktur-Wissenschaft „interkulturelle Pädagogik“ kann nur hilflos den wachsenden Bedarf an konfliktregelnder Erziehung aufzeigen. Die Konflikte selbst zwischen den verschiedenen Lebenswelten, zwischen den verschiedenen kulturellen Orientierungen sind anscheinend mit erziehungswissenschaftlichen Mitteln kaum zu beseitigen. Ungelöste soziale, ökonomische, politische und geschichtliche Probleme füllen sich ideologisch-ethnisch auf, da die aggressiv verteidigte ethnische Identität die letztmögliche Erfahrung von individueller Würde bietet und so zum Halt für die sozial Schwachen und gesellschaftlich Verängstigten wird.